

18/ /J. Dury/, Some Proposals...; /w:/ Samuel Hartlib

and the Advancement... s.174.

19/ /J. Hall, An Humble Motion to the Parliament of En-

land..., London 1649.

20/ Por. G. H. Turnbull, Hartlib, Dury..., s.49.

21/ Przedruk w: Samuel Hartlib and Advancement..., s.60.

22/ Por. J. Simon, The Social Origins of Cambridge Students

1603-1640, "Pas and Present" 1963, nr 20.

23/ Por. I. Stone, The Educational Revolution in England

1560-1640, "Past and Present" 1964, nr 28, s.74.

LUBELSKIE MATERIALY NEOFILOLOGICZNE — 1975

Edith Wagner

Zu einigen Schwierigkeiten und Fehlern beim Erlernen
der deutschen Sprache in Germanistikstudium

Die folgenden Ausführungen basieren auf relativ jungen Erfahrungen, die im Unterricht für polnische Germanistikstudierende gesammelt wurden. Wegen wiederholten Auftretens — sowohl bei mündlichen Äußerungen als auch in schriftlichen Arbeiten — sind die beobachteten Fehler einiger Überlegungen wert. Sie bedürfen einer analytischen Durchdringung mit den notwendigen Konsequenzen für Lehrmaterialien und für die unmittelbare Unterrichtspraxis.

Es ist keine Neuerung, dass Lehrer Fehler korrigieren, sammeln und vielleicht auch einige zusätzliche Übungen machen. In vielen Institutionen werden Fehleranalysen angelegt. Und die Sprachwissenschaft beschäftigt sich in den letzten Jahren verstärkt mit korrekativen Untersuchungen.¹ Dennoch sind wir gegenwärtig weit davon entfernt, dem Lehrer oder dem Lektor an der Universität entsprechendes Lehrmaterial oder Hinweise liefern zu können, damit er effektiv die die Schwierigkeiten aus dem Auge räumt, die der Schüler oder Student beim Erlernen der deutschen Sprache zu überwinden hat.

Es ist ganz eindeutig, dass zur Beseitigung von Fehlern die empirisch-innovativen Verfahren im Unterricht dominieren und dass dieser Zustand noch eine Weile anhalten wird. Um zu einer Objektivierung und Systematisierung im Lernprozess zu kommen, die eine ovale Überwindung von Schwierigkeiten und die Verringerung oder Beseitigung von Fehlern einschließt, bedarf es vieler Untersuchungen in der Linguistik, Methodik und Psychologie. Natürlich darf man dabei die Beobachtungen und Erfahrungen bei der unmittelbaren Vermittlung der Sprache keineswegs außer acht lassen.

Von diesen Beobachtungen und Erfahrungen soll hier die Rede sein.

Es werden einige Schulrückstellungen gezogen und zu bisherigen Verallgemeinerungen von linguistischen Untersuchungen und Fehleranalysen in Beziehung gesetzt. Sie sind als Hypothesen aufzufassen, die durch spätere Erkenntnisse korrigiert oder bestätigt werden können.

Gerechte bei Germanistikstudenten des I. Studienjahres sind Beobachtungen und Analysen wichtig. Die Ergebnisse sind in zweierlei Hinsicht besonders aufschlussreich: Einerseits lassen sich daraus Rückschlüsse für den vorausgegangenen Sprachunterricht, also für die Arbeit an der Schule, ableiten. Zum anderen werden gerade hier Grundlagen für die weitere Arbeit am Sprachvermögen der Studenten geschaffen.

Obwohl sich die Lernenden jetzt auf die Erlernung der deutschen Sprache als Hauptaufgabe konzentrieren können, bedeutet das für sie doch eine große Umstellung. Die Anforderungen wachsen nicht mehr allmählich und schrittweise, sondern gehen gleich sprunghaft in die Höhe, und zwar auf allen Gebieten der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, im Verstehenden Hören, im Sprechen, Lesen und Schreiben. Es sei nur erwähnt, dass Vorlesungen in deutscher Sprache zu verarbeiten sind und ein großes Lesesensum in Originalsprache zu bewältigen ist. Die Ausbildung von Philologen erfordert ein Höchstmaß an sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl in Hinblick auf den Umfang des sprachlichen Materials als auch hinsichtlich der Qualität der Äußerungen. Wenn in methodischen Diskussionen das Problem der Korrektheit, der Verstöße gegen die sprachliche Norm gegenüber der Verständigungsfähigkeit zurückgesetzt wird, so trifft das auf den Sprachunterricht für zukünftige Lehrer der deutschen Sprache nicht zu. Es wird eine fehlerfreie Sprachbeherrschung angestrebt. Damit ist zunächst einmal allgemein ange-deutet, mit welchen Schwierigkeiten ein Student besonders zu Beginn seines Studiums zu kämpfen hat.

Die Schule kann, ihren Bedingungen entsprechend, in der Regel nicht alle jene Voraussetzungen schaffen, die einen weniger krassen Übergang zum Studium gewährleisten. Vielleicht wäre jedoch schon einigermassen gewonnen, wenn sie die Erfahrungen der Universitäten zur Kenntnis nähme und diese bei ihrer Arbeit stärker berücksichtigte.

Für den Sprachunterricht an den Universitäten ergeben sich also besonders im I. Studienjahr vielfältige Aufgaben, die sich aus der schon erwähnten besonderen Stellung als Übungsphase ableiten

und in den Übungen direkt, durch individuelle Arbeit mit den Studierenden und bei deren selbständiger Beschäftigung erfüllt werden müssen. Dazu gehören vor allem:

- Ausgleich des unterschiedlichen Sprachniveaus
- Intensive Arbeit an der Aussprache
- Aktivierung und Reaktivierung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten
- Erweiterung des Wortschatzes, der sprachlichen Bewältigung von Situationen und Gebrauchsformen
- Ausbildung von Formen wissenschaftlichen Arbeitens (Mitschriften, Konspunkte, Gliederungen usw.)
- Beseitigung erlernter oder spontaner Fehler.

Es ist selbstverständlich, daß dazu eine gute Abstimmung der sprachpraktischen Übungen untereinander - sie liegen selten in einer Hand - und eine Verknüpfung mit den sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen unerlässlich ist. In dieser Verbindung wird die dienende Funktion des Sprachunterrichts deutlich, ihre Hilfsfunktion bei der Bewältigung fachwissenschaftlicher Aufgaben. Je besser diese wirksam wird, umso mehr wirkt sie motivierend auf den gesamten Studienthema zurück und hilft, Depressionen, Hemmungen bei den Lernenden zu verhindern oder zu beseitigen.

Wie diese Arbeit angelegt werden könnte, soll hier nicht erörtert werden. Das wäre Aufgabe gesonderter Arbeiten. Vielmehr soll im folgenden einiges gesagt werden zu falschem und unbilligen Sprachgebrauch. Beim Lernenden entstehen da nicht selten Hemmungen, sich zu äußern, weil er unsicher ist; dem Lehrer aber bereitet das manches Kopfschmerzen, wie er die Fehler vermeiden helfen kann.

1. Es ist auffällig, daß die Studenten anfangs zu einer unständlichen, substantivischen Ausdrucksweise neigen. Man kann annehmen, die Ursachen liegen darin, daß die gesprochene Sprache, also die Unterhaltung in alltäglichen Situationen, zu wenig Raum im Fremdsprachenunterricht der Schule einnimmt. Abgesehen davon handelt es sich hier jedoch um eine generelle Schwierigkeit des Unterrichts außerhalb des Geltungsbereichs einer Sprache als Muttersprache. Das Gefühl für das Gebührende ist nicht genügend entwickelt. Dafür gibt es zahllose Beispiele. Hier sollen nur einige angeführt werden:

- sie lebte in Großer Verzweiflung. (Sie war ganz verzweifelt.)
- weil sie mich für den Gesunden halven... (weil sie mich für gesund halten...)

- Manchmal bekommen sie auch Hilfe von der Seite ihrer Männer.

(Manchmal helfen ihnen auch ihre Männer.)

- Die Mutter gab ihr die Hilfe. (Die Mutter half ihr.)

- Aber das ist keine Wahrheit. (Aber das ist nicht wahr.)

- Komm ohne Verzögerung! (Komm nicht zu spät!)

- Alles war für sie interessant und machte die große Überraschung.

(Alles war für sie interessant und überraschend.)

Daraus ergibt sich die Aufgabe, besonders viele einfache Alltags-

Gespräche zu führen, sprachliche Übungen zu Situationen aus dem

Alltag mit den entsprechenden Wendungen und den so wichtigen Flos-

keln einzusetzen sowie überhaupt den verbalen Ausdruck zu trainie-

ren. Dieser Anforderung entsprechen z.B. recht gut die Dialoge, Dia-

logvarianten und Aufgaben im Übungsbuch aus Poznań.

2. Im lexikalischen Bereich - einschließlich Wortbildung - zeich-

nen sich bisher, grob betrachtet, mehrere Gruppen ab:

a) Ähnlich klingende Wörter werden verwechselt. - Da diese Fehler

nicht nur von Polen gemacht werden, hat dieses Problem kaum

etwas mit dem Unterschied Deutsch-Polnisch zu tun, sondern ist

vielmehr psychologischer Natur. Wie man es bewältigen kann, ist

doch völlig ungeklärt. Zu solchen Wörtern gehören etwa:

kennen/erkennen; kennenlernen; erleben/verleben; hören/zuhören;

reizen/sich verheizen; lachen/lächeln; kommen/ankommen;

sehen/sich etwas ansehen; denken/nachdenken

Ort wirkt hier gerade die semantische Nähe erschwerend.

b) Wörter, die konkretere Handlungen bezeichnen, werden verwechselt:

holen/bringen; kommen/gehen; zu Hause sein/mach Hause gehen.

c) Es herrscht Unsicherheit im Gebrauch von Wörtern, wenn für ein

polnisches Wort mehrere deutsche Entsprechungen vorhanden sind:

sam (allein, selbst); tam (dort, dorthin); tu (hier, hierher);

nawet (sofern, nicht einmal).

d) Als Wendungen, Adverbien und Wortgruppen erhalten Fehler und

Wendungen dort verwendet, wo es ungebräuchlich ist. Besonders auf-

wällig sind sie dort anzutreffen, wo ein häufiger Gebrauch sol-

cher Wendungen und Wörter in der polnischen Sprache zu beobach-

ten ist. Das bekannteste Beispiel ist die Übertragung von "już".

Man wir im Deutschen "schon" oder "nicht mehr" sagen, muß erst

immer bewußt gemacht und viel geübt werden. Andere Beispiele:

das macht mir gut; (das tut mir gut); die Zeit läuft (die Zeit

vergeht).

Erkennbar ist eine variationsarme Vorliebe für: auf diese Weise;

In dieser Situation.

Besondere Aufmerksamkeit gehört in diesem Zusammenhang den vie-

len Fehlern bei Zeitangaben:

im 1945 (1946, im Jahre 1945); erkannte das Ei. während 3 Minuten

(er kochte das Ei 3 Minuten); ich fühle mich letztes nicht gut

(ich fühle mich in letzter Zeit nicht gut, bzw. ... in der letzten

Zeit...); er arbeitete durch die ganze Zeit (er arbeitete die

ganze Zeit, bzw. ... die ganze Zeit hindurch).

Ferner werden in Wortgruppen falsche Funktionsverben gebraucht:

Erfolg erreichen/erlangen (Erfolg haben, Erfolg erzielen).

Oder es werden Wörter - besonders Adjektive - direkt aus dem

Polnischen übertragen:

Er ist hoch (groß); öffnen Sie den Mund breit (weit); er hat

grobes Fieber (hohes Fieber).

e) Aus dem Bereich der Wortbildung sollen hier nur zwei Probleme

genannt werden. Einmal bereiten die Präfixe bei den Verben eini-

ge Schwierigkeiten: 'ausfahren' statt richtig 'wegfahren', 'fahren';

Schwierig ist auch der Gebrauch der deutschen Komposita. Der wohl

im Polnischen häufigere Gebrauch von adjektivischem Attribut +

Substantiv wird auf die Fremdsprache übertragen:

sportliche Sendung (Sportsendung);

farbiger Film (Farofilm);

körperliche Kultur (Körperkultur);

gegenwärtiger Schriftsteller (Gegenwartsschriftsteller, richtig

ist jedoch auch zeitgenössischer oder moderner Schriftsteller);

industrielle Stadt (Industriestadt).

Die meisten Fehler werden jedoch zu Beginn im grammatischen Bereich

gemacht. Die einzelnen Gebiete können hier im einzelnen nicht alle

genannt werden. Dazu liegen auch verschiedene Publikationen vor. Ein

wesentliches Problem scheint jedoch gegenwärtig darin zu liegen,

die vielen, an verschiedenen Orten durchgeführten Beobachtungen,

Untersuchungen und Analysen - sowohl Fehlerranalysen wie Arbeiten

der konfrontativen Linguistik - zusammenzuführen, Ergebnisse und

Erkenntnisse zu sammeln und eine neue, höhere Stufe der Verallge-

meinerung, besonders aber der praktischen Nutzenanwendung anzustre-

ben. Wenn man die Publikationen verfolgt hat, kann man feststellen,

daß Beispiele und Schlußfolgerungen sich im wesentlichen decken.

Aus den bisherigen Ergebnissen von Fehleranalysen läßt sich ab-

lesen, daß der Bereich von Fehlermöglichkeiten unterschiedlich

groß ist, und man kann für die methodische Arbeit schlussfolgern, daß einige Fehler schneller zu beseitigen sind als andere. So steht von vornherein fest - und das zeigen nicht nur Beobachtungen im Anfangsstadium des Studiums -, daß beispielsweise Verstöße gegen den richtigen Gebrauch des Artikels ('der', 'ein', 'Ø'); Verwendung der Termini; Wortfolge noch bei einem hohen Grad der Sprachbeherrschung vorkommen. Dagegen ist z.B. die Verwendung der reflexiven Verben, der Konjunktionen (sondern, wenn - als, daß - damit), des Pronomens 'es' u.a. eingegrenzter und damit auch leichter - wenn auch nicht leicht - zu beseitigen. Das bedeutet: Eine weitere Arbeit mit Fehleranalysen muß darin bestehen, die einzelnen Fehler und Fehlergruppen auf ihren Stellenwert hin zu analysieren und daraus eine Hierarchie für die methodische Arbeit zu entwickeln.

Damit ist allerdings die Frage, wie man diese Fehler beseitigen kann, noch längst nicht beantwortet. Dazu bedarf es sicherlich ausser speziellen Übungen vieler methodischer Mittel und Wege. Sowohl aber einschlägige Übungen sind spärlich gesetzt, als auch andere Wege wenig erprobt. Zu beiden Problemen hier noch einige Anmerkungen:

Im Zusammenhang mit den Übungen findet man meist nur allgemeine und stereotyper Hinweise, man müsse diese oder jene Erscheinung mehr oder häufiger bewußt machen und üben. Über ein qualitatives "Mühen" hilft nicht, wenn es nicht qualitativ unterbaut wird. Für Übungen dieser Zielsetzung ist es zunächst notwendig,

1. die wirklichen Ursachen zu kennen,
2. Gesetzmäßigkeiten bewußt zu machen,
3. Im Fortgang des Unterrichts von Strukturübungen in kommunikative, situative und thematische Übungen überzuleiten.

Ein Beispiel soll das etwas verdeutlichen: Wir stellen etwa fest, daß die Studenten die Konjunktionen 'daß' und 'damit' verwechseln, sie verwenden 'damit' anstelle von richtig 'daß'. Bei der Sammlung von Beispielsätzen zu diesem Fehler hat sich erwiesen, daß das hier nur nach dem Verb 'bitten' der Fall war. (Interessant ist, daß auch die Beispielsätze, die Czochrański einführt, dasselbe Bild zeigen.) Es wäre also ein unnötiger Aufwand, wenn nicht gar schädlich, viele Übungen zu 'damit' und 'daß' zu machen. Vonnöten ist eine Konzentration auf die "wunde Stelle". Es gilt herauszufinden, in welchen Fällen diese bestimmte Form im Polnischen im Unterschied zum Deutschen auftritt. Der Aufbau von Übungen ist dann nicht mehr das Schwerste. Ähnlich dürfte es sich mit den anderen Konjunktionen verhalten, die falsch gebraucht werden. Daß man in einer un-

genügenden Fehleranalyse, die in Kraków angestellt wurde, noch im 4. Studienjahr Fehler dieser Art festgestellt, zeugt wohl von der Tatsache, daß wir noch keine entsprechenden Übungen zur Hand haben, die wir rechtzeitig und systematisch zum Ausmerzen der Fehler einsetzen können.

Zum Schluß sei noch auf eine Möglichkeit aufmerksam gemacht, die sicherlich noch nicht ausgeschöpft ist und nicht viel mehr verlangt als Stetigkeit und sorgfältige Mitarbeit der Studenten. Auf vielen Konferenzen mit Lehrern und Lektoren wird immer wieder die Frage danach gestellt, wie und wann man korrigieren soll. Wie wir vor die die Notwendigkeit bestehen, besonders bei mündlichen Änderungen unverzüglich auf Fehler aufmerksam zu machen. Nach schriftlichen Arbeiten sollte man jedoch eine Korrekturform wählen, die eine abgestufte Konzentration auf nur einige Fehler schwerpunkte ermöglicht. Die Studenten sollten dazu eine Aufgabe anlegen, jeweils die Aufgaben erfüllen, die Regularitäten selbst feststellen und Beispiele sammeln. Mächen sie bei einer nächsten Arbeit wieder den gleichen Fehler, so stoßen sie von selbst darauf, und jeder hat einen Überblick über seine spezifischen Fehler.

Außerdem wäre es eine große Unterstützung für die Arbeit an der Beseitigung von Fehlern, wenn sich jede Lektoren-Gruppe eines Studienjahres einen gemeinsamen Plan machte, um zur gleichen Zeit von verschiedenen Seiten her gemeinsam an Schwerpunkten zu arbeiten. Würde die jeweilige Zielsetzung publik gemacht, so müßte das auch die individuelle und kollektive Selbstkorrektur der Studenten. Reduzierung der Fülle und Konzentration auf einige Probleme wäre unserer Arbeit dienlich.

Anmerkungen

- 1 - Zu Fehleranalysen vergl. u.a.:
Ozcoñralski, Jan A., Eine Analyse von Sprachfehlern bei polnischen Germanistikstudenten. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, PWN Warszawa, 22 (1975) 1, 21-37.
Arbeitsgruppe der Jagiellonen-Universität Kraków, Fehleranalyse. (Manuskript 1974/75)
Von den zahlreichen Arbeiten zur konfrontativen bzw. kontrastiven Linguistik vgl. u.a.:
Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache. (Sprache der Gegenwart 8). Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1970.
Konfrontative Grammatik und Interferenzforschung. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, 22 (1973) 3.
2 - Sprachübungen für Studenten der Germanistik, PWN, Warszawa - Poznań, 1975.
3 - Ozcoñralski, Jan A., a.a.O.
4 - Arbeitsgruppe der Jagiellonen-Universität Kraków, a.a.O.

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE — 1975

Ewa Hoffman

Intensywne nauczenie języka obcego w warunkach stacjonarnych.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy problemów związanych z prowadzeniem intensywnej nauki języka obcego, należałoby zastanowić się na czym polega jej odrębność, czyli jakie elementy decydują o jej specyfice i w jaki sposób różni się ona od nauki prowadzonej stereotypowo.

Sam termin "intensyfikacja" niewąznie sugeruje przeprowadzenie zamierzonego działania w skróconym czasie. Ludzie dorobili, którzy znaleźli się w sytuacji, gdy znajomość języka jest nieodzowna i którzy w żadnym wypadku nie mogą pozwolić sobie na rozplanowanie nauki na wiele lat, poszukują szybkich sposobów opanowania języka.

Pedagog podejmujący pracę nad przygotowaniem programu kursu intensywnego, powinien mieć jasny, całościowy obraz zagadnienia, a zatem uświadamiać sobie szczegółowo zarówno pozytywne strony nauki skoncentrowanej w czasie, jak i wynikające stąd problemy i trudności. Intensyfikacja nauki zyskuje sobie coraz większą popularność wśród słuchaczy, którzy widzą w niej szyb-

Zawarte w tej pracy spostrzeżenia są wynikiem czteroletnich obserwacji, badań i doświadczeń w prowadzeniu intensywnych kursów języka angielskiego, które zorganizowane zostały przez Instytut Filologii Angielskiej UJ i kształcą pracowników naukowych UJ i Politechniki Krakowskiej.